



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten

Christina Plath

Zusammenfassung

Die hohe und weiter zunehmende Komplexität heutiger Lebensrealitäten sowie damit einhergehende globale Herausforderungen lassen die Notwendigkeit tiefgreifender nachhaltiger Transformationsprozesse evident werden. Dem Bildungssystem und insbesondere dem Kontext Schule wird seit geraumer Zeit eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Befähigung und Gestaltung ebendieser Entwicklungs- und Transformationsprozesse zugeschrieben. Zur Ausbildung einer entsprechenden Lehrexpertise ist eine Verankerung der Thematik in die universitäre Lehramtsausbildung angezeigt, im Rahmen dessen zunächst die Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten und Kompetenzen der (angehenden) Lehrpersonen selbst zu gewährleisten ist. Die Szenario-Methode stellt aufgrund ihres interaktiven, prozessualen Charakters eine gewinnbringende Option zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung bei zukünftigen Lehrpersonen dar. Diesbezügliche Möglichkeiten der konkreten Implementierung und Anwendung innerhalb der universitären Lehramtsausbildung werden anhand eines Lehrbeispiels erläutert und diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Szenario-Methode, nachhaltige gesellschaftliche Transformationsprozesse, problem- und handlungsorientierte Auseinandersetzung, professionelle Rolle der Lehrperson, Lehramtsausbildung

Christina Plath, M. Sc.
Universität Vechta
Gleichstellungsbüro sowie Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Driverstr. 22
49377 Vechta
christina.plath@uni-vechta.de

1. Einleitung

Die Welt hat sich innerhalb der letzten Jahrzehnte stark verändert und ist durch fortlaufende Prozesse zunehmender Globalisierung gekennzeichnet. Die damit einhergehenden gesellschaftlichen Umbrüche lassen sich gemäß Michelsen (2006) in drei Grundausrichtungen differenzieren, die eng miteinander verwoben sind: (a) eine rasante Zunahme der weltweiten ökonomischen Vernetzung, (b) die Globalisierung ökonomischer Gefährdungen bei gleichzeitiger Verknüpfung mit regionalen Problemen und lokalen Schäden der Umwelt sowie (c) eine ungleiche Verteilung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien, deren Verbreitung insgesamt stark zunimmt. Die Auswirkungen dieser Entwicklungen fallen standortabhängig äußerst unterschiedlich aus und beinhalten diverse problematische Folgewirkungen in unterschiedlicher Intensität sowie Erscheinungsform (Griggs et al., 2013; Niebert, 2016). Entsprechend dessen ist eine Zunahme an Komplexität sowohl etwaiger Entwicklungen als auch daran anzuschließender Handlungsentscheidungen zu verzeichnen, die ebenfalls weiter zunehmen (Luhmann, 2014; Schweer, Müller & Friederich, 2016; Schweer & Plath, 2017).

Das mit etwaigen Veränderungen meist einhergehende steigende Unsicherheitsempfinden ergibt sich insbesondere auch durch die vielfach bestehende Unklarheit der Informationslage, die zumeist durch Unvollständigkeit oder aber Überkomplexität gekennzeichnet ist (Niebert, 2016). Vielfach sind Zusammenhänge gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse nur schwierig und häufig nur mit einigem Aufwand identifizier- und verstehbar. Eine angemessene Situationsbewertung wird deshalb schnell als subjektive Herausforderung empfunden, sodass adäquate Handlungsentscheidungen auf individueller wie auch kollektiver Ebene zunehmend schwerfallen und sich in mehr oder weniger explizit benannten Entscheidungsdilemmata manifestieren (s. u.a. soziales Klugheitsdilemma, kollektives Entscheidungsdilemma; Menges & Traub, 2012; Riemer & Schweizer-Ries, 2012; Rieß, 2010). Zudem zeigt sich, dass allein ein hoher Kenntnisstand über gesellschaftliche nachhaltigkeitsrelevante Zusammenhänge bei weitem keine entsprechend nachhaltigen Verhaltensweisen garantiert (Niebert, 2016; Schweer & Plath, 2017; Schweer, Plath & Benarndt, 2016). Um der skizzierten Problematik dennoch in angemessener Weise begegnen zu können, ist eine alternative Gestaltung des globalen Zusammenlebens angezeigt, was in Konsequenz die Notwendigkeit weitreichender gesellschaftlicher Transformationsprozesse beinhaltet (Michelsen, 2006; Niebert, 2016).

Ebensolche Veränderungsbestrebungen existieren auf politischer Ebene bereits seit den 1970er Jahren, finden sich u.a. im Brundtlandbericht (World Commission on Environment and Development, 1987) und in der UN-Weltdekade von 2005-2014 (UNESCO, 2005) als globale Agenden wieder und sind aktuell in Form der „Sustainable Development Goals (SDG)“ als Weltzukunftsvertrag formuliert (Barth, 2016; UNESCO, 2017). Dabei werden den Bildungssystemen und allem voran der Schule seit geraumer Zeit eine Schlüsselrolle zugewiesen. Diese sind aufgefordert, sich ebenjenen Problematiken anzunehmen und die un-

erlässliche Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu gewährleisten. Dabei soll besagte Förderung zu einer „aktiven Gestaltung eines nachhaltigen, zukunftsfähigen Lebens und Wirtschaftens“ sowie „zur Partizipation und zum Handeln befähigen“ (Michelsen 2006, S. 15). Der ambitionierte Auftrag an die Institution Schule sowie weitere Bildungsbereiche umfasst dabei mannigfaltige Komponenten, die weit über die klassischen Prinzipien von Erziehung hinausgehen (Niebert, 2016). Basierend auf den gesellschafts- und daran anschließenden bildungspolitischen Forderungen sind zum einen unterschiedliche konzeptionelle Ansätze wie die Kompetenzkategorien der OECD (2005) und das Modell der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2009; de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ & Nutzinger, 2008) entstanden, die auf eine Konkretisierung der zentralen zu fördernden Fähigkeiten abzielen. Andererseits sind im Verlauf der UN-Weltdekade von 2005 bis 2014 ebenfalls etliche praktische Initiativen und Umsetzungen in diversen Kontexten realisiert worden. An einer strukturellen Verankerung und Vereinheitlichung mangelt es jedoch nach wie vor (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2012; Rieckmann, 2016).

Auf nationaler Ebene sind die beschriebenen Bestrebungen seit 2007 durch eine Zusammenarbeit der Kultusministerkonferenz und der Deutschen UNESCO Kommission strukturell verankert, die in einem gemeinsamen Papier die Förderung von Kompetenzen sowie die Befähigung zur Initiierung gesellschaftlicher Transformationsprozesse als Querschnittsaufgabe von Schule definieren (KMK & Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK], 2007). Diese beinhalten insbesondere Kommunikations-, Kooperations-, Problemlöse- sowie Handlungsfähigkeiten und zielen auf ein vermehrtes Bewusstsein, das es ermöglicht, ökologische, ökonomische sowie soziale Aspekte von Entscheidungen und Handlungen zu bedenken und deren Verwobenheit miteinander anzuerkennen (Overwien, 2016).

Für Lehrpersonen ergeben sich aufgrund der zugewiesenen Schlüsselrolle im Zuge der gesellschaftlich notwendigen Transformationsbestrebungen damit neben den allgemein bestehenden Herausforderungen weitere auf dem Weg hin zum kompetenzorientierten Curriculum (Barth, 2016; Niebert, 2016). In ihrer professionellen Rolle sind sie gemäß bestehenden Beschlüssen dazu verpflichtet, gezielt ebenjene beschriebenen Transformationsprozesse im Rahmen ihres Unterrichts anzuregen. Folglich wird ihnen eine Expertise hinsichtlich der Förderung einer aktiven problem- und insbesondere handlungsorientierten Gestaltung der Mensch-Umwelt-Interaktion zugewiesen (Michelsen, Rode, Wendler & Bittner, 2013). Dies setzt jedoch voraus, dass sich bereits tätige sowie zukünftige Lehrpersonen zunächst einmal selbst mit entsprechenden Überlegungen, Kompetenzen und Kompetenzkategorien sowie Herausforderungen und Problemen auseinandersetzen (Girmes, 2006). Das geforderte Bewusstsein für nachhaltige Transformationsprozesse muss also erst einmal von den Lehrpersonen selbst entwickelt werden und ist somit wesentliche Bedingung für eine Implementation in den eigenen Unterricht (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Hattie & Yates, 2013). Darüber hinaus gilt es zudem, etwaige motivationale wie auch volitionale

Aspekte mitzudenken, um zunächst einmal überhaupt Transformationsprozesse anstoßen zu können (Bertschy, Künzli & Lehmann, 2013; Leinfelder, 2013; Weinert, 2001).

2. Didaktische Implikationen für die universitäre Ausbildung von Lehrpersonen

Um den zuvor skizzierten Anforderungen Rechnung zu tragen, die an die professionelle Rolle der Lehrperson insbesondere im schulischen Kontext gestellt werden, ist eine entsprechende Implementation bereits in die universitäre Ausbildung angezeigt (Barth, 2016). Der methodisch-didaktische Fokus liegt dabei vor allem auch auf Fragen der Umsetzbarkeit im Rahmen vorgegebener Formate und Inhalte der Hochschulbildung. Diesbezüglich ergeben sich unter anderem folgende Fragen mit praktischem Bezug:

- Wie kann eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit den skizzierten Herausforderungen anzustrebender gesellschaftlicher Transformationsprozesse und den damit verbundenen Anforderungen an Lehrpersonen innerhalb der universitären Ausbildung aussehen?
- Wie lassen sich die hohe Komplexität der Thematik sowie die damit verbundenen Unsicherheiten und Ambivalenzen den Studierenden angemessen näherbringen?
- Wie können ein individuelles Bewusstsein, eine größere Sensibilität sowie eine vermehrte Konkretisierung praktischer Handlungen innerhalb der universitären Ausbildung gefördert werden?

Basierend auf ebendiesen Herausforderungen sowie daran gekoppelte Fragen der konkreten Umsetzung stellen unidirektionale Lehr-Lern-Konstellationen keine geeigneten Formate zur Auseinandersetzung dar. Das alleinige Darstellen und Abfragen von zu lernenden Inhalten greift deutlich zu kurz, da den skizzierten komplexen Herausforderungen nicht durch rein faktisches Wissen beizukommen ist, sondern eine aktive Auseinandersetzung und darauf aufbauende, begründete Handlungsstrategien im Sinne des Konzepts der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2009; de Haan et al., 2008) angezeigt sind. Deshalb gilt es, Settings zu gestalten, die eine verstärkte Handlungs- und Problemorientierung gewährleisten und damit ein höheres Aktivierungspotenzial beinhalten (Sprenger, Menthe & Höttecke, 2016).

Anders als klassische Seminarformate bietet die Szenario-Methode aufgrund ihres offenen, prozessualen Charakters eine ebensolche Möglichkeit. Diese lässt sich einerseits flexibel im Kontext einer vermehrten problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit komplexen Lern- und später auch Lehrinhalten einsetzen, indem der Fokus der Förderung primär auf die individuelle Motivation und Bereitschaft sowie sekundär auf die Erweiterung von Handlungskompetenz und Ambiguitätstoleranz gelegt wird. Andererseits lässt sich die Methode unkompliziert in den zeitlich klassischen universitären Ablauf integrieren, sodass der organisatorische Aufwand deutlich geringer ausfällt als bei der Imple-

mentation umfassender Trainingsformate. Darüber hinaus fokussiert die Szenario-Methode eine niedrigschwellige Auseinandersetzung mit hochkomplexen Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Der individualisierte Zugang durch die freie Wahl der zu bearbeitenden Thematik ist als weiterer Vorteil gegenüber stärker systematisierten Lehr-Lern-Formaten zu sehen und explizit gewollt, um die Motivation der Studierenden zu erhöhen sowie das Erleben von Überforderung zu vermindern. Im Rahmen des methodischen Vorgehens setzen sich die beteiligten Personen deshalb zunächst aus Sicht der Lernenden mit der Thematik nachhaltiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse auseinander. Die erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen dienen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz der zukünftigen Lehrpersonen in Bezug auf die zuvor skizzierten Anforderungen (Barth, 2016; Niebert, 2016).

2.1. Die Szenario-Methode

Bei der Szenario-Methode handelt es sich um einen interdisziplinären Oberbegriff, unter dem unterschiedliche Definitionen, Ausrichtungen, Ziele und Typen von Szenario-Prozessen subsumiert werden (Burandt, 2011). Sämtliche nachfolgende Ausführungen und Konkretisierungen im Rahmen dieses Beitrags beruhen dabei auf dem Verständnis der Szenario-Methode als offenen, partizipativen sowie intuitiven Prozess, der innerhalb eines formalen Lernsettings stattfindet (Nikodemus, 2017). Die Methode zielt auf die Initiierung sozialer sowie selbstorganisierter und -regulativer Lernprozesse ab, indem verstärkt gemeinschaftlich gestalterische sowie reflexive Prozesse angeregt werden. Dabei steht die Förderung vermehrter Handlungs- und Problemorientierung im Vordergrund (Tiberius, 2011). Ebenjene Orientierungen werden durch die Möglichkeit der sukzessiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen im Seminar behandelten Inhalten sowie einem hohen Grad an Interaktivität gewährleistet. Die jeweiligen Seminarsitzungen bestehen dabei aus aufeinander folgenden Input-, Diskussions-, Transfer- sowie Erarbeitungsphasen.

Um den individuellen Motiven und Interessen der Lernenden gerecht zu werden, erfolgt innerhalb des Lehrbeispiels (s. Kap. 3) zu Beginn der Veranstaltung die selbstgewählte Einteilung in Kleingruppen sowie die Wahl eines Themas mit konkretem Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozessen bzw. diesbezüglich angezeigten Bedarfen. Ebenjene gewählte Thematik wird dann über die Dauer des gesamten Semesters innerhalb der Gruppe sukzessive er- und bearbeitet und in jeder Sitzung zu den jeweils behandelten Inhalten in Beziehung gesetzt. Am Ende der Veranstaltung ergibt sich ein eigenständig realisiertes Unterrichtsszenario, das als Grundlage für die Implementation in den eigenen zukünftigen Unterricht dienen kann.

3. Darstellung der praktischen Umsetzung innerhalb der universitären Lehr- amtsausbildung anhand eines konkreten Beispiels

Bei dem im Folgenden dargestellten Lehrbeispiel handelt es sich um ein Seminar, das über die Dauer eines Semesters jährlich im Master of Education mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden zur Thematik „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus psychologischer Perspektive“ stattfindet. Inhaltlich umfasst das Seminar zum einen die Einführung in gesellschaftliche Transformationsprozesse. Dabei werden sowohl historische als auch theoretische Grundlagen wie umwelt- und bildungspolitisch relevante Entwicklungsstränge hin zum Status Quo aufgezeigt. Ebenso werden konzeptionelle Ansätze zur Förderung eines nachhaltigen aktiv-partizipativen Gestaltungshandelns hinsichtlich ihrer Notwendigkeit sowie der damit verbundenen Ziele und Herausforderungen diskutiert.

Zum anderen erfolgt die Auseinandersetzung mit ebendiesen Aspekten aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive. Dabei werden insbesondere Komponenten der pädagogischen Beziehung innerhalb von Lehr-Lern-Kontexten besprochen sowie die professionelle Rolle der Lehrperson reflektiert. Zusätzlich erfolgt die Thematisierung weiterer evidenzbasierter Faktoren, die einen Einfluss auf die Entwicklung nachhaltiger Transformationsprozesse ausüben können. Tabelle 1 gibt einen Überblick über den inhaltlich-konzeptionellen Aufbau der Veranstaltung.

Tabelle 1.

Inhaltlich-konzeptioneller Aufbau der Seminarveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus psychologischer Perspektive“

Teil 1: Einführung in die Thematik BNE und gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie in die psychologische Perspektive

- Definition, Erläuterung und thematische Einführung in die Thematik aus psychologischer Perspektive
 - Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformationsprozesse
 - Gegenstandsbereiche, Paradigmen und Forschungsmethoden der Psychologie
 - historischer Überblick zu den Bestrebungen nachhaltiger Transformationsprozesse
 - Herausforderungen, Problematiken und Entscheidungsdilemmata im Kontext nachhaltiger Transformationsprozesse
 - Kompetenzdefinitionen und -konzeptualisierungen
-

Teil 2: Die pädagogische Beziehung

- Gegenstand, Komponenten und Einflussfaktoren auf die pädagogische Beziehung
 - Authentizität und Vorbildfunktion der professionellen Rolle als Lehrperson
 - Kriterien zur Bewertung von pädagogischen Beziehungen
 - psychologische Diagnostik im schulischen Kontext
-

Teil 3: Psychologische Komponenten nachhaltiger Transformationsprozesse

- sozialpsychologische Komponenten
 - entwicklungspsychologische Komponenten
 - lernpsychologische Komponenten
 - Vertrauen innerhalb der pädagogischen Beziehung sowie im Kontext nachhaltiger Transformationsprozesse
-

Die Veranstaltung dient als Einführung in die Thematik sowie zur aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und zur Reflexion der zukünftigen professionellen Rolle in Bezug auf die Thematik. Der inhaltlich-konzeptionelle Aufbau ist dabei eng mit methodisch-didaktischen Überlegungen verbunden, die sich durch einen hohen Grad an Interaktivität auszeichnen (s. Tab. 2). Als Basis der interaktiven Bearbeitung fungieren die Kleingruppen, die sich innerhalb der ersten Sitzung zusammenfinden und nach Erhalt formaler Gestaltungshinweise mit der Umsetzung ihrer Szenarien beginnen. Ausgehend vom KMK-DUK-Beschluss (2007) zur Verankerung von BNE und gesellschaftlicher Transformationsprozesse als Querschnittsaufgabe von Schule erfolgt explizit keine Zusammenstellung der Kleingruppen nach Fachausrichtungen. Vielmehr sollen die Studierenden darin gefördert werden, relevante Aspekte der Thematik fächerübergreifend zu durchdenken sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterrichtsgeschehen verschiedener Fächer zu erarbeiten. Die jeweiligen Seminarsitzungen sind durch unterschiedliche methodisch-didaktische Phasen charakterisiert, die bis auf die fünfte Phase in jeder Sitzung vorkommen (s. Tab. 2).

Tabelle 2.

Methodisch-didaktischer Aufbau der Seminarveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus psychologischer Perspektive“

Phase	Vorgehen
1) Inputphase	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung theoretischer und/oder empirischer Inhalte durch den/die Dozierende/n bzw. • eigenständiges Lektürestudium im Vorfeld der Sitzung • weitere Darstellung thematisch relevanter Aspekte durch Videos, Broschüren o.ä.
2) Diskussionsphase	<ul style="list-style-type: none"> • gruppeninterne Diskussion der Sitzungsinhalte in Bezug auf das gewählte Thema
3) Transferphase	<ul style="list-style-type: none"> • Extrahierung relevanter Komponenten für das jeweils gewählte Thema unter Berücksichtigung inhaltlicher wie auch fachlicher Komponenten • Planung der konkreten Umsetzung innerhalb des eigenen Szenarios unter Berücksichtigung inhaltlicher wie auch fachlicher Aspekte

4) Erarbeitungsphase	<ul style="list-style-type: none">• sukzessive Gestaltung des eigenen Szenarios• Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien zum Thema mit Bezug zum jeweiligen Fach
5) Feedbackphase	<ul style="list-style-type: none">• Vorstellung der Szenarien und Materialien• Peer-Feedback zur Gestaltung und Umsetzbarkeit

Der konkrete Ablauf der Seminarsitzungen sieht allgemein hin vor, dass zu Beginn einer jeden Sitzung theoretische und/oder empirische Aspekte entweder durch Dozierende in prägnanter Form dargestellt oder im Vorfeld eigenständig durch individuelles Lektürestudium erarbeitet und anschließend im Plenum besprochen werden. Im Anschluss daran erfolgt die Diskussion der behandelten Inhalte innerhalb der Kleingruppen mit Blick auf ihre Themenauswahl. Die Transferphase schließt daran direkt mit der Sammlung relevanter Aspekte des behandelten Themas sowie geeigneter fachlicher Komponenten an. Diese finden im Rahmen der Erarbeitungsphase Einzug in das jeweilige Szenario, das über die gesamte Veranstaltungsdauer sukzessive erarbeitet wird. Dieses umfasst neben der Abbildung des eigentlichen Szenarios ebenfalls die eigenständige Sammlung bzw. Erarbeitung geeigneter Informationen und Materialien für Unterrichtseinheiten. Während der Phasen zwei bis vier agiert der/die Dozierende als Moderatorin, indem sie bei Bedarf unterstützend zur Seite steht, sich von den Ideen und Ansätzen der Gruppen berichten lässt und mit den Kleingruppen deren Überlegungen diskutiert.

Am Semesterende erfolgt die Vorstellung aller Gruppenergebnisse angelehnt an die Methode des World Cafés in einem zeitlich festgelegten Rahmen. Den Gruppen steht dabei die konkrete Ausgestaltung ihrer Ergebnispräsentation frei. Im Rahmen dessen werden ebenfalls die Inhalte, Materialien sowie die methodische, zeitliche und didaktische Umsetzbarkeit der Szenarien innerhalb tatsächlicher Unterrichtseinheiten mit anderen Kleingruppen diskutiert. Die Studierenden geben dabei ebenfalls Feedback zu den Ideen und Ausgestaltungen anhand von zuvor festgelegten Kriterien.

Der Gestaltungsprozess eines Szenarios sieht zunächst die Festlegung der Rahmenbedingungen wie Länge der Einheit, Gruppengröße und Alter der Zielgruppe vor, die sich u.U. aus der Wahl und Konkretisierung eines Themas ergeben. Darauf aufbauend erfolgen die sukzessive Festlegung der Ziele und Förderaspekte, die mit dem Szenario angestrebt werden sowie deren konkrete Umsetzung und Ausformulierung. Diese werden durch die theoretischen und empirischen nachhaltigkeits- wie auch psychologisch relevanten Informationen aus den Inputphasen fortlaufend angereichert, bspw. durch Überlegungen zur Förderung und Aufrechterhaltung individueller Motivation, Berücksichtigung des Entwicklungsstands der Lernenden sowie zum Einfluss der Lehrperson im Rahmen des Lernprozesses. Am Prozessende steht dann idealiter ein fertiges Szenario, das für zukünftige Unterrichtseinheiten genutzt werden kann. Das Vorgehen ermöglicht darüber hinaus den sprichwörtlichen „Blick über den Tellerrand“, indem ebenso konkrete Prozesse im schulalltäglichen Handeln angestoßen und verankert werden können, wie bspw. ein nachhaltigerer

Umgang mit Wasser, verstärkte Berücksichtigung regionaler Lebensmittel, Sensibilität gegenüber der täglich getragenen Kleidung, der Umgang mit Plastik im Kontext Schule usw.

4. Fazit

Der Einsatz der Szenario-Methode lässt sich aus mehreren Gründen als geeignet und sinnvoll innerhalb der universitären Lehre und insbesondere der akademischen Lehramtsausbildung für die Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten bewerten. Zunächst kann ein Mehrwert dahingehend konstatiert werden, dass durch die Konkretisierung und Fokussierung auf einen bestimmten thematischen Ausschnitt eine Reduktion der hochkomplexen Thematik erreicht wird (Schweer, Müller & Friederich, 2016). Dies ermöglicht es den Studierenden, sukzessive Wissen, Überlegungen und Ideen zu einem spezifischen Themeninhalt und insbesondere dessen Relevanz im Kontext nachhaltiger und gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu generieren, sodass Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann. Die komplexe Thematik wird damit durch die aktive Auseinandersetzung sowie die Konzentrierung auf einen Ausschnitt bearbeitbar, ohne dass ein permanentes Unsicherheits- und Überforderungsempfinden ent- und fortbesteht. Durch die fortlaufende Auseinandersetzung entwickeln die Gruppenmitglieder ein tieferes Verständnis für die vorherrschende Problematik und den Status Quo der Forschung hinsichtlich ihres gewählten Gegenstands sowie diesbezüglich bestehender Widersprüche. Gleichzeitig erproben sie die Transferierung ihres Themas auf konkrete, der Zielgruppe angemessene Unterrichtsinhalte und logische Vermittlungs- und Begründungsstrategien. Somit erfolgt über den gesamten Veranstaltungsverlauf immer wieder die Beschäftigung mit bestehenden Ambiguitäten und Ambivalenzen im Kontext gesellschaftlicher und nachhaltiger Transformationsprozesse bei gleichzeitiger Auslotung und Erprobung eines zufriedenstellenden, souveränen Umgangs mit diesen als Lernende sowie im Rahmen der zukünftigen Rolle als Lehrperson.

Die Wahlmöglichkeit des Themas fördert die vermehrte Problem- und Handlungsorientierung zusätzlich, da die Szenario-Methode Raum für die Interessen der Studierenden lässt. Die Bereitschaft zur motivierten Auseinandersetzung mit zum Teil wenig zugänglichen Inhalten und Zusammenhängen wird durch die Option der aktiven Mitgestaltung des Lernprozesses ermöglicht. Zu Beginn des Semesters kommt es dabei mitunter vor, dass einige der Seminarteilnehmenden von der vergleichsweise offenen Aufgabenstellung im Rahmen der Szenario-Methode zunächst irritiert sind und sich mit der eigenständigen Bearbeitung schwertun. Über den Verlauf des Semesters erfolgt jedoch eine zunehmend positivere Bewertung ebendieser Option, indem die Vorteile einer verstärkten Bedarfsorientierung erkannt werden.

Die fortlaufende Bearbeitung eines Themengegenstands mit klar formuliertem Ziel und Zeitrahmen ermöglicht es den Gruppen zudem, Arbeitsprozess und -fortschritt eigen-

ständig zu überprüfen – und bei Bedarf zu modifizieren. Durch die wiederkehrenden Diskussionsphasen ist eine solche Erprobungsmöglichkeit für die gemeinsame Beschäftigung innerhalb der einzelnen Veranstaltungssitzungen fest verankert. Die wiederkehrenden Verständigungsprozesse innerhalb der Gruppe sowie das Peer-Feedback am Ende des Semesters regen immer wieder zu Selbst- sowie gruppeninternen Reflexionen an und ermöglichen es, die erarbeiteten Inhalte sowie deren Transferierung auf konkrete Umsetzungsoptionen in zukünftiges Unterrichtsgeschehen zu erläutern und zu begründen.

Der skizzierte beispielhafte Einsatz der Szenario-Methode erfolgt in einer Einführungsveranstaltung zur komplexen Dynamik nachhaltiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse aus einer psychologischen Perspektive. Sowohl der inhaltlich-konzeptionelle als auch der methodisch-didaktische Aufbau sind dabei als gewinnbringend für das Ziel des Seminars zu bewerten. Da die Studierenden mitunter erstmalig mit der Thematik vertiefend in Kontakt kommen, erhalten sie durch ihre Teilnahme die Möglichkeit, interessengeleitet ein eigenes Bewusstsein für nachhaltigkeitsrelevante Prozesse zu entwickeln. Darüber hinaus erfolgt in den meisten Fällen erstmalig die Auseinandersetzung mit der zukünftigen professionellen Rolle als Lehrperson im Hinblick auf etwaige bildungspolitisch relevante BNE-Beschlüsse für den schulischen Kontext. Zu Semesterende verfügen die Studierenden somit über grundlegende Kenntnisse und erste problem- und handlungsorientierte Erfahrungen zur BNE-Thematik. Auch werden bereits erste Fragen zukünftiger Berufspraxis diskutiert und in die Ausarbeitung der Szenarien integriert.

Darüber hinaus wird im Rahmen der Lehrevaluation – auch im Vergleich zu Veranstaltungen mit klassischen Formaten – die hohe Zufriedenheit der Studierenden mit der inhaltlichen sowie der methodisch-didaktischen Konzeption des Seminars deutlich. So bewerten die Teilnehmenden den hohen Anwendungsbezug, die Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen, das eigenständige Erkennen von Zusammenhängen sowie die erhöhte Aktivität als Mehrwert des Seminars.

Das Vorgehen im Rahmen des beschriebenen Lehrbeispiels leistet damit einen wichtigen Beitrag für die notwendige Implementierung nachhaltiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse in die universitäre Lehre im Allgemeinen sowie die akademische Lehramtsausbildung im Speziellen. Dies kann jedoch nur ein Aufschlag sein, dem weitere aufeinander aufbauende sowie strukturell verankerte Angebote folgen müssen, will man eine ausreichende Vorbereitung zukünftiger wie auch bereits tätiger Lehrpersonen gewährleisten. Ebenso gilt es, mit Blick auf die Zielsetzung der thematischen Querschnittsverankerung und damit verbundener Kompetenzorientierung, nicht zuletzt der Verantwortung als universitäre Ausbildungsstätten zugunsten der Förderung nachhaltiger Transformationsprozesse gerecht zu werden (Barth, 2016).

Literaturverzeichnis

- Barth, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehramtsausbildung: Erfolgreiche Ansätze und notwendige Schritte. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 49-60). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Bertschy, F., Künzli, C. & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5 (12), 5067-5080.
- Burandt, S. (2011). *Szenarioanalyse als Lernsetting für eine nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Leuphana Universität Lüneburg.
- de Haan, G. (2009). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen. In Programm Transfer-21 (Hrsg.), *Orientierungsrahmen „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Gestaltungskompetenz fördern und Schulqualität entwickeln* (Bd. 1). Berlin: Freie Universität.
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen* (Ethics of Science and Technology Assessment, Bd. 33). Berlin: Springer.
- Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 14-29). Weinheim: Beltz.
- Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockstrom, J., Ohman, M. C., Shyamsundar, P. et al. (2013). Policy: Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495 (7441), 305-307.
- Hattie, J. & Yates, G. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Milton Park, Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Leinfelder, R. (2013). Verantwortung für das Anthropozän übernehmen. In M. Vogt, F. Ostheimer & F. Uekötter (Hrsg.), *Wo steht die Umweltethik? Argumentationsmuster im Wandel. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Nachhaltigkeitsforschung* (S. 283-311). Marburg: Metropolis.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). Konstanz, München: UVK.
- Menges, R. & Traub, S. (2012). Sozialpolitik im Klimawandel: Konfliktlinien zwischen

- sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für Sozialreform*, 58 (3), 343-362.
- Michelsen, G. (2006). Von der Umweltbildung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Historische Entwicklung, Inhalte und Selbstverständnis. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 13-18). Münster: Zentrum für Umweltforschung.
- Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M. & Bittner, A. (2013). *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Methoden, Praxis, Perspektiven*. München: oekom.
- Niebert, K. (2016). Nachhaltigkeit lernen im Anthropozän. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 77-94). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nikodemus, P. (2017). *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen*. Wiesbaden: VS.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Overwien, B. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 33-46). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 11-32). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Riemer, M. & Schweizer-Ries, P. (2012). Psychology and sustainability science: Complexity, normativity, and transdisciplinarity in meeting sustainability challenges. *Umweltpsychologie*, 16 (1), 143-165.
- Rieß, W. (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien*. Münster: Waxmann.
- Schweer, M., Müller, B. & Friederich, Y. (2016). Zur grundlegenden Bedeutung von Vertrauen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 125-147). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schweer, M. & Plath, C. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung als pädagogische Herausforderung. Zur Bedeutung von Vertrauen in Lehr-Lern-Prozessen. *Der pädagogische Blick*, 1/2017, 30-41.
- Schweer, M., Plath, C. & Benarndt, J. (2016). Vertrauen und BNE: Ausgewählte Ergebnisse eines universitären Lehr-Forschungs-Projekts. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 149-173). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2007). *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und*

- der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung - Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2012*. Verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bericht_20der_20kmk_20zu_20bne.pdf
- Sprenger, S., Mente, J. & Höttecke, D. (2016). Methodenkonzeption und -einsatz. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 95-107). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tiberius, V. (2011). *Hochschuldidaktik der Zukunftsforschung*. Wiesbaden: VS.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme (IIS)*. Paris: Section for Education for Sustainable Development.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.